

**Políticas de *accountability*: tensiones y dificultades en la gestión escolar, una revisión bibliográfica**

**María Verónica Leiva Guerrero,  
Elizabeth Donoso Osorio,  
Marilyn Cádiz Altamirano  
y Enzo Díaz Peralta**

### **María Verónica Leiva Guerrero**

Profesora de Educación General Básica y licenciada en Educación por la Universidad de Playa Ancha, Chile. Doctora en Didáctica en Ciencias de la Educación por la Universidad de Oviedo, España. Profesora jerarquizada de la Escuela de Pedagogía y directora del Magíster en Liderazgo y Gestión en Organizaciones Escolares de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Miembro del Grupo de Estudios e Pesquisas em Políticas de Avaliação Educacional e Accountability na América Latina y del Grupo Internacional de Estudios e Pesquisa sobre Educação Superior (GIEPES). Líneas de investigación: política y gestión de instituciones educativas en el campo curricular, directivo y docente; calidad de la educación superior y evaluación para el aprendizaje; evaluación de centros y programas educativos.

### **Elizabeth Donoso Osorio**

Profesora de Educación Diferencial, mención trastornos del aprendizaje específico, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, y doctorada en Instrucción y Currículum por la Universidad de Salamanca, España. Trabaja en la Escuela de Pedagogía, vinculada a la carrera de Educación Especial, particularmente en las áreas de mención de dificultades de aprendizaje, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Miembro del Grupo de Estudios e Pesquisas em Políticas de Avaliação Educacional e Accountability na América Latina. Ha desarrollado como área investigativa el tema de la interacción entre profesor y alumnos en la enseñanza para el aprendizaje, comprensión de textos, liderazgo e inclusión.

### **Marilyn Cádiz Altamirano**

Profesora de Educación General Básica, licenciada en Educación, magíster en Liderazgo y Gestión de Organizaciones Escolares por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Coordinadora pedagógica del Centro Costa Digital y docente en el programa de magíster en Liderazgo y Gestión de Organizaciones Escolares de la misma universidad. Miembro del Grupo de Estudios e Pesquisas em Políticas de Avaliação Educacional e Accountability na América Latina.

### **Enzo Díaz Peralta**

Profesor de Castellano, magíster en Liderazgo y Gestión en Organizaciones Escolares por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Miembro del Grupo de Estudios e Pesquisas em Políticas de Avaliação Educacional e Accountability na América Latina. Actualmente se desempeña como director del Colegio Medioambiental Las Amapolas en la ciudad de Viña del Mar, Quinta Región, Chile.

Las comunicaciones con los autores pueden dirigirse a:

E-mails: [veronica.leiva@pucv.cl](mailto:veronica.leiva@pucv.cl)

[elizabeth.donoso@pucv.cl](mailto:elizabeth.donoso@pucv.cl)

[marilyn.cadiz@pucv.cl](mailto:marilyn.cadiz@pucv.cl)

[enzodiaz@gmail.com](mailto:enzodiaz@gmail.com)

## **Políticas de *accountability*: tensiones y dificultades en la gestión escolar, una revisión bibliográfica**

*Un cambio importante en la educación chilena en la última década ha sido la incorporación de políticas y mecanismos de rendición de cuentas, tales como el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) y la Nueva Educación Pública para el mejoramiento educacional. Estas políticas imperantes están conformadas por un conjunto de proyectos de carácter estratégico pertenecientes al Ministerio de Educación, cuya finalidad es fortalecer de manera integral y sistémica la calidad de la educación que se imparte en las escuelas del país. Para conocer lo que sucede en las escuelas en materia de implementación de la política y mecanismos de *accountability*, se plantea como objetivo analizar dichos mecanismos, identificando las principales dificultades y tensiones que reportan las investigaciones realizadas en el marco de la política pública en las que se evalúa la gestión educativa. Para concretar el objetivo se determinó la realización de un estudio documental de revisión sistemática descriptiva de investigaciones y documentos técnicos publicados entre los años 2000 y 2020, con énfasis en los conceptos de calidad, *accountability* y gestión escolar. Se aplicó un análisis de contenido deductivo a los 28 artículos y documentos seleccionados, que describen las tensiones y dificultades que traen consigo las políticas de *accountability* en los centros escolares chilenos. El producto de esta indagación permitió identificar claramente que la instalación del modelo de *accountability*, por una parte, supone una presión hacia las escuelas centrada en la mejora de sus resultados en función de metas y plazos y, por otra parte, devela el desafío del liderazgo en la toma de decisiones entre lo urgente y lo importante para alcanzar dichas metas. Finalmente, este sistema de aseguramiento de la calidad que se encuentra enmarcado en un paradigma de rendición de cuentas, prioritariamente desde los modelos performativo y profesional, trae consigo altas consecuencias para los centros escolares, donde son agencias externas a la escuela las que definen los estándares de eficiencia y efectividad educativa.*

**Palabras clave:** Administración de la Educación; Calidad de la Educación; Administración Escolar; Responsabilidad Pública; Liderazgo; Escuelas; Chile

### **Accountability Policies: Tensions and Difficulties in School Management, a Literature Review**

*An important change in Chilean education in the last decade has been the incorporation of accountability policies and mechanisms, such as the Education Quality Assurance System, the Preferential School Subsidy Law*

Recibido: 23-11-2021. Aceptado: 18-07-2022.

(SEP) and the New Public Education for educational improvement. These prevailing policies are made up of a set of strategic projects belonging to the Ministry of Education, whose purpose is to comprehensively and systemically strengthen the quality of education provided in the country's schools. In order to know what happens in schools in terms of policy implementation and accountability mechanisms, the objective is to analyze these mechanisms, identifying the main difficulties and tensions reported by the research carried out within the framework of public policy in which educational management is evaluated. In order to achieve this objective, a documentary study was carried out with a systematic descriptive review of research and technical documents published between 2000 and 2020, with emphasis on the concepts of quality, accountability and school management. A deductive content analysis was applied to the 28 articles and documents selected, which describe the tensions and difficulties brought about by accountability policies in Chilean schools. The product of this research clearly identified that the installation of the accountability model, on the one hand, implies a pressure on schools focused on improving their results in terms of goals and deadlines and, on the other hand, reveals the challenge of leadership in decision-making between what is urgent and what is important to achieve these goals. Finally, this quality assurance system, which is framed in an accountability paradigm, mainly from the performative and professional models, brings with it high consequences for schools, where external agencies define the standards of educational efficiency and effectiveness.

**Key words:** Educational Administration; Quality of Education; School Management; Public Accountability; Leadership; Schools; Chile

## Introducción

La calidad en la educación ha sido una de las temáticas de mayor preocupación en la política pública de diversos países del mundo y Latinoamérica no es la excepción (Bellei ...[et al], 2013). Desde un inicio, la calidad educativa se ha caracterizado por la consideración de pruebas estandarizadas como método de medición del desempeño de las escuelas. Las limitaciones que presenta este tipo de instrumentos, cuestionan fuertemente la posibilidad de que estas puedan influir en la efectividad de las escuelas (Koretz, 2013).

En el caso de Chile el establecimiento progresivo de políticas de rendición de cuentas derivó en la implementación de un "Sistema de Aseguramiento de la Calidad" (Falabella, 2016). Este nuevo sistema, siguiendo la línea de otros implementados con el mismo propósito, solo maquillan algunos elementos que tradicionalmente han existido en el sistema escolar, tales como inspección, evaluación externa y supervisión escolar (Bellei ...[et al], 2013).

**Abordar la escuela con mirada sistémica implica entender que el mejoramiento no depende solo de acciones de enseñanza en el aula, sino de atender a una multiplicidad de elementos que interactúan en un centro educativo.**

Un elemento central del sistema de aseguramiento de la calidad es la existencia de planes de mejora elaborados por las escuelas, exigidos por la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), en los que cada establecimiento debe diagnosticar problemáticas para planificar, ejecutar y luego rendir cuentas de acciones dentro de un marco preestablecido que les permita superar las problemáticas y producir la mejora en la escuela. Esto con el propósito de avanzar en los resultados de los aprendizajes necesarios para que todos los estudiantes puedan desenvolverse y participar activamente en la sociedad que viven (Pigozzi, 2004).

En relación con los antecedentes expuestos, este artículo pretende identificar las tensiones y dificultades que traen consigo las políticas de *accountability* en los centros escolares chilenos.

### **1. Políticas para una gestión escolar de calidad**

Abordar la escuela con mirada sistémica implica entender que el mejoramiento no depende solo de acciones de enseñanza en el aula, sino de atender a una multiplicidad de elementos que interactúan en un centro educativo (Agencia de la Calidad de la Educación, 2018), entre los que cuenta el liderazgo directivo, las condiciones de trabajo de los docentes, el compromiso del “sostenedor”<sup>1</sup>, y el apoyo que brindan los equipos regionales y provinciales del Ministerio de Educación. Esta mirada sistémica permite integrar al análisis los factores asociados al funcionamiento de un establecimiento educativo e identificar los apoyos que contribuyen a centrarse en los procesos de la escuela y sus necesidades particulares (Parra y Matus, 2016) para, a partir de ahí, fortalecer las capacidades vinculadas a los procesos clave para su buen rendimiento.

Lo anterior trae consigo el establecimiento de condiciones, apoyos y orientaciones destinados a las escuelas para que mejoren sus procesos educativos de manera continua, sean estos establecimientos públicos o particulares subvencionados. Específicamente, el Ministerio de Educación de Chile (2015a) actualiza el *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*, cuya finalidad es orientar y apoyar las prácticas de liderazgo escolar a través del establecimiento de cuatro dimensiones: gestión pedagógica, liderazgo directivo, convivencia y participación, e inclusión y diversidad. Estas dimensiones deben estar

(1) Figura del sistema educativo chileno con funciones de administración de establecimientos escolares municipales o particulares, funciones que se ampliaron gradualmente hacia el ejercicio de un rol activo en la mejora de la calidad de la educación.

La instalación de una política de responsabilización se ha consolidado en las últimas tres décadas, creando una matriz institucional que conforma el actual modelo de rendición de cuentas por desempeño en Chile.

presentes en el ejercicio de los equipos directivos de las escuelas y liceos del país, ya que forman parte del modelo de planificación estratégica, cuya finalidad es la mejora sostenida y la articulación de acciones entre las distintas coordinaciones que conforman el quehacer organizacional de los centros escolares. A estas dimensiones se agregan los “Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos y sus sostenedores” (Chile. Ministerio de Educación, 2020) que pretenden establecer las definiciones de las labores y perfil de los directivos asociado al Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), que busca servir de referencia para la mejora de los procesos internos de los centros escolares.

Sin embargo, los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación los últimos 30 años han estado dirigidos a apoyar especialmente a los centros educativos que presentan mayores dificultades. Estos apoyos han tenido un carácter estratégico focalizado en la lógica de programas con una visión acotada de la calidad educativa. Si bien arrojan progresos, adolecen de una mirada y acciones sistémicas (Cavieres, 2014), además de una escasa articulación entre las coordinaciones, niveles y unidades centrales del Ministerio de Educación, y entre ellas y los niveles provinciales y regionales de educación.

Lo anterior podría tener respuesta, dado que a partir de inicios de los 80 se comenzaron a introducir medidas de *accountability* a través de la implementación de una evaluación estandarizada censal. En 1982 se instauró la Prueba de Evaluación de Rendimiento Escolar (PER) que derivó en 1988 en el Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE). Por tanto, la instalación de una política de responsabilización se ha consolidado en las últimas tres décadas, creando una matriz institucional que conforma el actual modelo de rendición de cuentas por desempeño en Chile (Falabella y De la Vega, 2016).

## 2. Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación

A raíz de lo anterior, a partir del año 2016, y en consideración con la experiencia alcanzada durante los años 2014 y 2015, la División de Educación General del Ministerio de Educación toma la decisión de avanzar gradualmente hacia la instalación de políticas que articulen el nivel central y provean a los diferentes actores de un marco general de objetivos, orientaciones técnicas y apoyos para los equipos de supervisión. Un marco que permita a los equipos, a su vez, definir la modalidad y formas de apoyo, así como las posibilidades de vinculación técnica en cada territorio con los centros escolares.

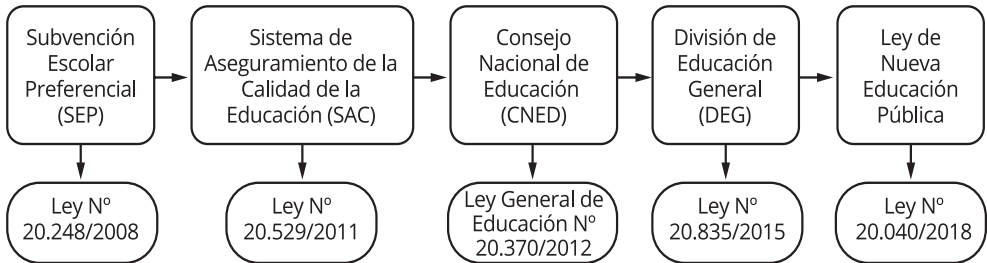
Es así que, desde el año 2016 existe una vinculación entre los equipos regionales y provinciales y la División de Educación General en términos de implementar la política y retroalimentar respecto del impacto de las mismas, contribuyendo de esta manera al diseño y rediseño para la mejora. La Dirección de Educación General define esta vinculación como técnica. La misma comprende un conjunto de metodologías a través de las cuales el Ministerio de Educación se relaciona con el sistema escolar entendiendo que, para distintos objetivos de política, existen diferentes tipos de vinculación técnica.

Por su parte, la Agencia de la Calidad de la Educación, cuyo foco es la generación de capacidades en los mismos centros educativos que les permitan responder a los desafíos que se les presentan, tiene a su cargo la orientación a los equipos regionales y provinciales respecto de las principales políticas de mejoramiento educativo impulsadas a partir del año 2016 por el Ministerio de Educación, con especial énfasis en las expectativas que se tienen sobre ellos de manera que los objetivos de política puedan cumplirse.

De forma más específica, desde el año 2014 el Ministerio de Educación ha presentado lineamientos y orientaciones estratégicas en concordancia con los objetivos de la Reforma Educacional. Posteriormente, durante el año 2016, define los elementos de política que constituirán las prioridades estratégicas y, junto con ello, define el rol de apoyo que se espera de los supervisores respecto de la implementación de las políticas y las características que tendrá dicho apoyo. Estas orientaciones tienen el propósito de articular las tres divisiones del Ministerio de Educación desde el nivel central hacia las regiones y provincias del país: la División General de Educación (DEG), la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) y el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

A partir del año 2018 las escuelas públicas en Chile se rigen por la Ley de Nueva Educación Pública (Ley 21.040/2017) que modifica la administración de los establecimientos educacionales públicos, volviendo a la tutela del Ministerio de Educación, esta vez sobre la base de una estructura descentralizada. Esta es una más de las acciones vinculadas al Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC) que se crea con la publicación de la Ley N° 20.529/2011. En la Figura 1 se detalla el conjunto de políticas que impactan en el aseguramiento de la calidad y mejora de las escuelas chilenas.

**Figura 1**  
**Políticas educativas chilenas de los últimos 12 años para la mejora y aseguramiento de la calidad de la educación escolar**



Fuente: elaboración propia.

**Es fundamental discutir cómo influye la gestión de dichas políticas en el funcionamiento de los centros escolares, en el liderazgo de los equipos directivos y en el desempeño profesional de los docentes.**

Uno de los desafíos clave para seguir impulsando las políticas de Apoyo a la Mejora Escolar es la necesidad de articularse con otras instituciones que integran el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, que funciona bajo una lógica de trabajo que reconoce las atribuciones de cada institución, coordinando con el fin de generar sinergia y así favorecer la calidad entendida en términos integrales. Para esto, el Ministerio de Educación (2016a) define la política educativa, entrega los aportes económicos al sistema, y supervisa y apoya a los establecimientos escolares a través de distintas iniciativas y/o programas; la Agencia de Calidad cumple la tarea de evaluar los logros de aprendizaje y de los otros indicadores de la calidad educativa de los establecimientos, a partir de los cuales orienta al sistema educativo; la Superintendencia de Educación fiscaliza la normativa educacional y el uso de los recursos por parte de los sostenedores educacionales; y el Consejo Nacional de Educación (CNED), aprueba e informa las bases curriculares y los estándares de aprendizaje desarrollados por el Ministerio de Educación. En tal orden, es fundamental discutir cómo influye la gestión de dichas políticas en el funcionamiento de los centros escolares, en el liderazgo de los equipos directivos y en el desempeño profesional de los docentes.

Estas normativas establecen un marco de actuación para el Ministerio de Educación (2011) quien define la educación como un derecho social y establece las funciones y responsabilidades que les compete. Este marco de actuación, comprende el rol que les corresponde al Ministerio de Educación en su conjunto y los diferentes equipos ministeriales, a nivel regional y provincial, respecto del SAC.



**Para alcanzar los cambios esperados en las escuelas, el Ministerio de Educación se ha ocupado de fortalecer el rol de los directivos, docentes y de las comunidades escolares y, por otra parte, de apoyar y supervisar el desarrollo de las capacidades de los líderes de los establecimientos educativos para que promuevan el mejoramiento continuo de los procesos pedagógicos e institucionales.**

La función básica del Ministerio de Educación es, por tanto, la definición y elaboración de las políticas educativas nacionales que aseguren la calidad y equidad en el sistema educativo en su conjunto, permitiéndole ejercer el “rol rector” dentro del SAC.

La División de Educación General, en tanto, ejerce un rol técnico-normativo para los niveles de educación prebásica, básica y media y sus correspondientes modalidades. En este sentido, le corresponde promover el mejoramiento permanente del proceso educativo formal. Esta División está a cargo de la Jefatura de la División, que dirige, coordina y vela por el cumplimiento de sus funciones en conformidad con la Ley 18.956/1990, art 7.

Respecto a la conformación y roles, el Ministerio de Educación (2016b) está conformado por Secretarías Regionales Ministeriales y Departamentos Provinciales. A los dos primeros les corresponde planificar, normar y supervisar el apoyo pedagógico que se entrega a los establecimientos pertenecientes a su territorio jurisdiccional. Este rol comprende, además, cautelar el cumplimiento de los objetivos y políticas educacionales y -según corresponda- las adecuaciones según las necesidades e intereses regionales. Los Departamentos Provinciales, por su parte, son organismos desconcentrados funcional y territorialmente de las Secretarías Regionales Ministeriales y tienen a su cargo la coordinación y el apoyo técnico pedagógico que se presta a los establecimientos educacionales subvencionados y acogidos al Decreto Ley N° 3.166/1980 de su jurisdicción.

En este sentido, es esperable que estas funciones faciliten los flujos de retroalimentación de las políticas educativas entre los distintos niveles, con el fin de lograr la implementación en los establecimientos educacionales y la zona donde estos se insertan. Esto requiere que los gestores del Estado y los legisladores se deban empoderar del proceso de la gestión de las políticas educativas, ya que es su responsabilidad liderar y gestionar este proceso a nivel macro dentro del país (Marte, 2017). Por su parte, los líderes del sector educativo son los responsables de hacer que sus distintos grupos de trabajo cumplan con las metas propuestas desde cada uno de sus posiciones y roles asignados, puesto que es el líder quien puede influir en otros (Robbins y Coulter, 2005).

Para alcanzar los cambios esperados en las escuelas, el Ministerio de Educación se ha ocupado, por una parte, de fortalecer el rol de los directivos, docentes y de las comunidades escolares y, por otra parte, de apoyar y supervisar el desarrollo de las capacidades de los líderes de los establecimientos educativos para que promuevan el mejoramiento continuo de los procesos pedagógicos e institucionales. Este apoyo y

supervisión, con foco en el mejoramiento de cada comunidad educativa, se enmarca en un proceso sistémico en el cual los equipos técnicos comunales y provinciales definen y consensúan los procedimientos y la ruta a seguir en lo que respecta a las buenas prácticas, en las áreas de Liderazgo y Gestión Escolar, Gestión Pedagógica, Convivencia Escolar, Participación y Vida Democrática, Inclusión y Diversidad.

Estos cambios hacia el cumplimiento de los objetivos de la reforma han generado que más de 5.000 establecimientos escolares hayan revisado su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y más de 8.000 hayan planteado nuevos Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) a cuatro años, bajo un enfoque estratégico de mejora continua (Chile. Ministerio de Educación, 2016b).

El PME es el instrumento con el que cuenta la escuela para alcanzar los objetivos de calidad y equidad, y cuyos recursos y financiamiento provienen de la Ley SEP. Para ello, las escuelas definen participativamente su ruta de mejoramiento, lo que se recoge a través de las herramientas de gestión PEI-PME, entendidas como un medio para que los centros educativos planifiquen la ruta que les permita mejorar sus capacidades internas para el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes. Estas herramientas tienen el propósito de favorecer la conducción de los procesos claves de un establecimiento educativo para la mejora de la calidad de los aprendizajes. Actualmente una de las metas ministeriales es que los centros educativos vinculen y articulen la propuesta educativa contenida en el PEI con el proceso de mejoramiento educativo en plazos de cuatro años para su implementación concreta a través del PME. Esto permitirá apoyar a las escuelas, proveyéndoles herramientas y recursos de acuerdo a sus definiciones de mejora.

Ambos instrumentos implican pensar estratégicamente la escuela, definiendo una visión acerca de cómo se plantea a largo plazo y qué resultados espera obtener. Esta visión, se traduce en objetivos estratégicos, que permiten definir las metas de corto y largo plazo, y el camino de acciones que permitirán alcanzar dichas metas al final del período.

### **3. El impacto de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) en las escuelas**

La Subvención Escolar Preferencial (Ley N° 20.248/2008), cuyo objetivo es alcanzar logros en calidad y equidad educativa, se entiende como la rendición de cuentas (*accountability*) en un sistema de responsabilidades entre los actores involucrados en el funcionamiento de las escuelas, incluyendo mecanismos de regulación indirecta además de

los tradicionales de regulación directa como la norma y el presupuesto. Según señala Salamon (2005), los instrumentos de regulación directa corresponden a aquellos que no movilizan actores intermedios en la prestación de servicios públicos, sino que se apoyan sobre organismos públicos que responden a las directrices y controles que establece el Estado. Por su parte, los instrumentos de regulación indirecta tienen la característica de delegación del servicio público, son menos coercitivos, más incitadores y menos visibles que los anteriores. De acuerdo a estas características, la SEP responde a mecanismos de regulación indirecta -*steering at a distance*- según lo referido por Kickert (1995).

Este objetivo de logro en equidad y calidad no ha tenido el resultado esperado para las políticas públicas implementadas durante los últimos treinta años. Es más, Martinic y Elacqua (2010) señalan que las vías para alcanzar cada una de estas metas se encuentran en una permanente tensión. Se suma a lo anterior que el sistema educativo chileno está lejos de alcanzar la equidad, puesto que concentra una de las más altas tasas de segregación socioeconómica y académica (Bellei, 2013), profundizado en los años 80 por las políticas de financiamiento y de transferencia de la gestión y administración de colegios a los municipios (Joiko, 2012). Recientemente, el informe de la OCDE (OECD -sigla en inglés-, 2021) señala que en Chile el gasto público en instituciones educativas, desde el nivel de enseñanza primaria hasta la educación universitaria, fue de USD 4.279 en 2018, mientras que en los países de la OCDE en promedio fue de USD 10.000.

La Ley SEP cuenta con criterios de gestión (Murillo, 2003; Marzano, 2003) que posibilitan un cambio que le permita a la escuela alcanzar una educación de calidad y equidad para sus alumnos mediante la asignación de recursos financieros, a través de una subvención complementaria a la regular y de carácter permanente según la cantidad y concentración de estudiantes que atiende (Ley N° 20.248). Estos recursos pueden ser recibidos por todas las escuelas que reciben subvención del Estado, ya sean públicas (municipales) o privadas (particular subvencionadas). Para dicho proceso se hace necesario la firma de un convenio de desempeño, el cual condiciona la mejora de la escuela, y es importante preguntarse sobre la toma de decisiones sobre estos recursos.

El enfoque inédito de esta ley es que por primera vez el sistema de financiamiento no solo se asocia a la entrega de recursos, sino que, aparejado a ello, se introducen mecanismos de *accountability* en

**El Estado elabora estándares de calidad de la educación y diseña un sistema para la clasificación de los centros educativos conforme su desempeño y condición socioeconómica, que es utilizado para la toma de decisiones relacionadas con la Subvención Escolar Preferencial.**

las escuelas. Es decir, una vez que una escuela libremente suscribe a la subvención preferencial, al mismo tiempo esta debe cumplir estándares mínimos de desempeño académico, siendo sancionada en el caso de no lograrlos (Elacqua ...[et al], 2014: 3).

Por su parte, la escuela debe responder con una mayor calidad de servicio y mejora en los resultados educativos (Weinstein, Fuenzalida y Muñoz, 2010), además de cumplir con la elaboración de un Plan de Mejoramiento Educativo (PME) con metas de efectividad, objetivos y acciones en cuatro áreas de gestión educativa: liderazgo, gestión curricular, convivencia y gestión de recursos. Es exigencia para las escuelas que este PME se desarrolle en un contexto de participación y de rendición de cuentas a la comunidad, a las familias y al Ministerio de Educación. En cuanto a resultados exige el compromiso de mejorar los resultados educativos, que son medidos para estos efectos con la prueba SIMCE que por su naturaleza y propósito es estandarizada y censal.

Este dispositivo, utilizando los resultados de la medición del SIMCE como principal indicador del logro institucional, vincula consecuencias que van desde la mayor supervisión hasta el cierre de establecimientos (Assaél ...[et al], 2014). Por su parte, el Estado a nivel institucional -Ministerio de Educación, Agencia de Calidad y Superintendencia de Educación-, es encargado de elaborar estándares de calidad de la educación y de diseñar un sistema para la clasificación de los centros educativos conforme su desempeño y condición socioeconómica, que es utilizado para la toma de decisiones relacionadas con la SEP. La Figura 1, antes referida, recoge los cambios generados entre los años 2008 y 2018 en esta materia, que van desde la promulgación de la Ley SEP hasta la promulgación de la Ley de Nueva Educación Pública y el correspondiente Apoyo a la Calidad Docente en el año 2018 para la mejora del aprendizaje de los estudiantes, que cuenta con la directa participación de un organismo reactivado como el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Debe, además, otorgar el financiamiento a través de la subvención preferencial, considerando el porcentaje de estudiantes vulnerables de la escuela, fiscalizar el cumplimiento de las obligaciones asociadas a la SEP y velar por la correcta rendición del uso de los recursos conforme al Plan de Mejoramiento de la escuela.

Tras su promulgación en el año 2008, la implementación de la Ley SEP permitió el ingreso masivo de sostenedores y escuelas a esta subvención, alcanzando a 6.612 escuelas -398 en 2009, 218

en 2010 y 283 en 2011, mientras que en el año 2015 alrededor del 85% de los establecimientos educacionales se adscriben a la SEP. Las instituciones educativas públicas, por su parte, se adscribieron en un 99% durante dicho periodo (Chile. Ministerio de Educación, 2015b). Pese a estas acciones y apoyos sigue habiendo un número importante de escuelas básicas (343) que se mantiene en la categoría de desempeño insuficiente, según la evaluación que realiza la Agencia de Calidad de Educación (2018).

#### **4. Nueva educación pública y *accountability***

En el ámbito educacional la *accountability* como mecanismo se presenta bajo tres tipologías: *accountability* burocrática, cuyo desafío es la equidad y demanda a los participantes educativos asegurar el cumplimiento de las normas, programas educativos y prácticas hacia todos los estudiantes; *accountability* profesional, cuyo foco es que la escuela y los profesores se responsabilicen por brindar experiencias y oportunidades de aprendizaje que respondan a las expectativas y a la diversidad de estudiantes con los que se trabaja; y *accountability* performativo, o llamado también de mercado, por cuanto se vincula y orienta hacia resultados en términos de información, evaluación e incentivos asociados a logros, lo que genera relaciones de presión y apoyo desde los involucrados hacia la escuela (Darling-Hammond y Ascher, 1991). La lógica que subyace a la SEP y PME se acerca al tipo de *accountability* performativo, debido a la distribución de responsabilidades que hace entre los involucrados para promover que la escuela tome mejores decisiones en términos de mejoramiento y alcance resultados esperados por el sistema, existiendo consecuencias asociadas.

Complementando lo anterior, Durán (2018) analiza la importancia de reflexionar sobre las consecuencias que los procesos de *accountability* tienen para el sistema educativo y los actores que lo componen, generando competencia, presión por resultados y su uso, construcción colectiva y social de valoración centrada solo en los resultados.

La investigación respecto de la implementación de la SEP da cuenta de una lenta instalación, ocasionada en parte por requerimientos asociados al desarrollo de capacidades que no estaban instaladas, como definir soportes para ofrecer y operar con Planes de Mejoramiento (Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, 2010) a nivel central; la existencia de debilidades por parte de los

sostenedores, las escuelas y las ATE para realizar la gestión de los PME, como por ejemplo a nivel de la realización de diagnóstico de necesidades, de diseño de estrategias, gestión de recursos o evaluación del Plan (Espínola y Silva, 2009; Bellei, Osses y Valenzuela, 2010).

Por su parte, Falabella y Opazo (2014) identificaron efectos negativos respecto de la implementación de la SEP. Esto se refleja en que las escuelas con peores condiciones para la enseñanza y con bajos resultados educativos, consideraron entre sus acciones más prácticas de corto plazo para la mejora de sus resultados en el SIMCE y menos acciones o estrategias de mediano plazo, debido a la urgencia con la que deben demostrar mejoras en sus resultados educativos. Sin embargo, otros estudios (Mizala y Torche, 2013; Perticara, Román y Selman, 2013) han aportado que las escuelas más vulnerables son las que lograron alzas superiores en los resultados de SIMCE, en relación con los obtenidos por los alumnos provenientes de los quintiles más aventajados. Por su parte, en el informe acerca de los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba PISA a estudiantes de 15 años de edad (Agencia de Calidad de la Educación, 2018), se señala que el 68% de ellos alcanzó el nivel 2 de competencia en lectura, siendo de 77% el promedio alcanzado por la OCDE, mientras que solo el 3% de los estudiantes obtuvieron los mejores resultados en lectura, ubicándose en los Niveles 5 o 6 (promedio OCDE: 9%).

Assaél ...[et al] (2014) señalan que las políticas de *accountability* generan un círculo vicioso que busca apoyar y presionar para generar cambios en la cultura escolar. Se esperaría hallar diálogo, discusiones constructivas con base en un proyecto educativo. Sin embargo, solo se halla una referencia constante hacia el cumplimiento de estas políticas. A falta de cambio, la presión aumenta.

En este escenario de cambios por los que ha pasado la educación chilena, es imprescindible conocer cuáles son las barreras que enfrentan las escuelas cuando implementan planes y acciones conforme lo establece la normativa. Este estudio, por tanto, tiene como objetivo el análisis del mecanismo de *accountability*, identificando las principales dificultades y tensiones que reportan las investigaciones realizadas en el marco de la política pública en las que se evalúa la gestión educativa.

En la misma línea, Durán (2018) plantea que el Estado se transforma en un ente que evalúa y controla el mercado educativo a partir de ciertos elementos, como la definición del currículum, la eliminación de la selección de estudiantes, la evaluación SIMCE y el

desempeño docente. Esto permite instaurar una imagen de Estado comprometido con un derecho social tan reclamado como es la educación. Lamentablemente esta imagen carece de una pertinencia con los procesos que se llevan a cabo para alcanzar los objetivos esperados, solo instaurándose el resultado final como mecanismo de rendición de cuentas.

#### **4.1 Método**

##### *4.1.1 Estudio de revisión*

Para el desarrollo de la investigación y cumplimiento del objetivo propuesto se aplicó una metodología de revisión bibliográfica del tipo estudio documental (Flick, 2015), a través de una revisión sistemática y descriptiva de artículos de revistas indexadas y documentos técnicos del Ministerio de Educación de Chile relacionados con los conceptos de calidad, *accountability*, política educativa, aseguramiento de la calidad, gestión escolar y afines para establecimientos educacionales.

##### *4.1.2 Estrategia de búsqueda y procedimientos*

Se realizó una exhaustiva búsqueda en la literatura especializada y se seleccionaron 57 artículos de bases de datos digitalizadas, Scopus, Scielo y documentos técnicos publicados entre los años 2000 y 2020, sobre *accountability* en instituciones escolares chilenas. Con los 57 artículos preseleccionados se inició un análisis en función de la inclusión de los conceptos calidad, *accountability*, gestión escolar, aseguramiento de la calidad y política educativa escolar en palabras clave de artículos y documentos. Seguidamente, se procedió a la lectura de resúmenes (*abstracts*) para identificar aquellos que hacían referencia específica a los modelos de *accountability* y aspectos relacionados con estos y la gestión de las escuelas. Producto de este análisis se seleccionaron 28 artículos, objeto de este estudio.

##### *4.1.3 Criterios de inclusión y exclusión*

A partir de lo señalado en el punto anterior, los criterios de inclusión de fuentes de análisis (artículos y documentos) fueron:

1. Que las palabras clave incluyeran los siguientes términos: *accountability*, rendición de cuentas, gestión escolar, calidad educativa, política educativa, gestión de la calidad, educación de mercado, aseguramiento de la calidad, gestión del desempeño.
2. Artículos de investigación, revisión o comunicación científica.
3. Período de publicación 2000-2020.

4. Documentos técnicos ministeriales.
5. Estar vinculados al sistema escolar chileno.

Se excluyeron documentos como experiencias, monografías y ensayos, para centrarse principalmente en trabajos de tipo empírico y documentos ministeriales de la política educativa chilena.

#### 4.1.4 Artículos seleccionados para el análisis

Luego de la revisión y selección, de acuerdo a los criterios expuestos anteriormente, los artículos seleccionados para el análisis son especificados en la Tabla 1.

**Tabla 1**  
**Artículos seleccionados para el análisis**

Nº	Título	Autor	País
1	Factores que dificultan la gestión pedagógica curricular de los jefes de Unidades Técnico Pedagógicas	Juan Carlos Beltrán Véliz	Chile
2	Hacia una teoría de acción en gestión curricular: estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática	Paulo Volante, Francisca Bogolasky, Fabián Derby y Gabriel Gutiérrez	Chile
3	Concepciones sobre docencia en el nuevo marco regulatorio del sistema escolar chileno	Gabriel Etcheberrigaray Torres, Juan Lagos Almuna, Rodrigo Cornejo Chávez, Natalia Alborno Muñoz y Rocío Fernández Ugalde	Chile
4	Propuesta de un modelo integral de <i>accountability</i> para la educación superior en Chile	Guillermo Riquelme Silva, Alberto López Toro y Antonio Ciruela Lorenzo	Chile - España
5	Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado	Cristóbal Villalobos y María Luisa Quaresma	Chile
6	Crítica a la rendición de cuentas: narrativa de resistencia al sistema de evaluación en Chile	Mauricio Pino Yancovic, Gonzalo Oyarzún Vargas e Iván Salinas Barrios	Chile
7	Prácticas de gestión de los equipos directivos de escuelas públicas chilenas	Sebastián Donoso-Díaz y Nivaldo Benavides-Moreno	Chile
8	Políticas educativas de fortalecimiento de liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE	Víctor Cancino Cancino y Leonardo Vera Monroy	Chile
9	La identidad de las educadoras diferenciales en tiempos de políticas de <i>accountability</i>	Fabián Inostroza	Chile



**Tabla 1 (continuación)**  
**Artículos seleccionados para el análisis**

Nº	Título	Autor	País
10	Global Perspectives on High-Stakes Teacher Accountability Policies: an Introduction	Jessica Holloway, Tore Sorensen y Antoni Verger	Australia, Inglaterra y España
11	Acreditación, <i>accountability</i> y mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas vulnerables	Robert W. McMeekin	Chile
12	Modernización municipal y un sistema de evaluación de su gestión. Propuesta de una arquitectura	Felipe Bernstein y José Inostroza	Chile
13	Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX	Cristián Cox	Chile
14	Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de <i>accountability</i> en Chile. Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación	Jenny Assaél, Felipe Acuña, Paulina Contreras y Francisca Corbalán	Chile
15	La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control	Beatrice Ávalos	Chile
16	Análisis crítico de las medidas de presión propuestas para mejorar la formación inicial de docentes en Chile por el panel de expertos para una educación de calidad	Carmen Montecinos	Chile
17	Políticas de responsabilización por desempeño escolar: un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno	Alejandra Falabella y Luis Felipe de la Vega	Chile
18	Desarrollo de capacidades en el sistema de supervisión para el acompañamiento técnico pedagógico a los equipos de educación municipales	Universidad de Chile	Chile
19	Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe: aportes para la agenda post 2015	Juan Carlos Tedesco	Chile
20	Estudio y mejoramiento de la gestión y calidad de la educación municipal	Politeia Soluciones Públicas	Chile
21	¿Cuánto ha avanzado la educación chilena en la última década? Y cuánto nos falta para llegar a la meta	Educación 2020	Chile
22	Reflexiones para la gestión del aseguramiento de la calidad en la educación parvularia. De la evidencia internacional al caso chileno	María Victoria Martínez M. y Andrea Rossi C.	Chile
23	Los efectos de las precisiones de <i>accountability</i> en la movilidad de los docentes en escuelas de bajo desempeño	Gregory Elacqua, Catalina Figueroa, Matías Martínez y Humberto Santos	Chile

**Tabla 1 (continuación)**  
**Artículos seleccionados para el análisis**

Nº	Título	Autor	País
24	Gestión escolar: un estado del arte de la literatura	C. Alvariño, S. Arzola, J. Brunner, M. Recart y H. Vizcarra	Chile
25	Gestión municipal de la educación: diagnóstico y líneas de propuesta	Asesorías para el Desarrollo	Chile
26	Modelo de la calidad de la gestión escolar	Más Directivos	Chile
27	Sistema de aseguramiento de la calidad y procesos de mejoramiento: una mirada desde la perspectiva educativa	Alejandra Falabella y Catalina Opazo	Chile
28	Elementos financieros críticos relativos a la educación municipal	Juan Pablo Valenzuela	Chile

Fuente: elaboración propia.

## 5. Análisis de la información

Se construyó una matriz en Excel con datos de los 28 artículos tales como: tipo de fuente, indexación, título, autores, institución, país de afiliación, palabras clave, resumen/*abstract*, y extractos de textos sobre tensiones y dificultades de políticas de *accountability* en la gestión de las escuelas. Posteriormente, se procedió al análisis en función de:

1. Las características de las fuentes de información. Para eso se utilizaron técnicas gráficas, exploratorias y descriptivas (tendencia central y distribución).
2. Categorías y sus especificaciones de acuerdo al desarrollo de un análisis contenido inductivo (Mayring, 2000).

El equipo de investigación analizó el contenido de dificultades y tensiones de la matriz, levantan categorías a los extractos de texto de los artículos por medio de la aplicación del *software* ATLAS.ti 9. A partir de esto, surgen los elementos de descripción afines a las categorías en función del objetivo de la investigación. Se aplicó además la estrategia de saturación, consistente en la revisión crítica de los resultados (Hopkins, 1989).

### 5.1 Resultados

#### 5.1.1 Análisis bibliométrico

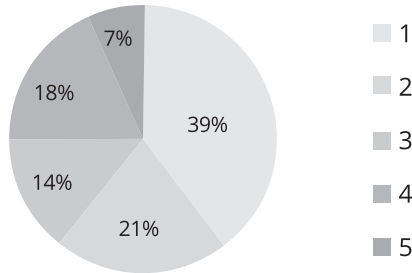
A partir de los 28 artículos objeto de análisis para describir las tensiones de las políticas de *accountability* en las escuelas, se consideraron dos aspectos: características de los autores y características de las revistas.

#### 5.1.1.1 Características de los autores

Se observa que un 93% de los autores son de nacionalidad chilena, mientras que un 4% corresponde a nacionalidades española-chilena y otro 4% es de nacionalidades inglesa, española y australiana.

Referido a la cantidad de autores de los artículos, se puede apreciar en la Figura 2, que el mayor porcentaje de los artículos (39%) tiene un solo autor y el menor porcentaje de artículos (7%) fue escrito por cinco (5) autores.

**Figura 2**  
**Autores por artículos**  
% de autores en los artículos



Fuente: elaboración propia.

La mayoría de los artículos analizados (63%) fueron escritos por autores de género femenino, mientras que un 37% tienen autores de género masculino.

#### 5.1.1.2 Características de las revistas donde fueron publicados los artículos

Respecto al tipo de fuente (revistas e informes técnicos), la mayoría de los artículos y documentos fueron publicados en revistas con indexación Scopus (46%) y en revistas con indexación Scielo (43%). Mientras que solo un 11% corresponde a informes técnicos.

Al profundizar en los años de publicación, se identifican 2006, 2014 y 2017 como aquellos años que tienen mayor presencia de la temática en estudio, siendo los años 2014 a 2017 donde se concentra la mayor cantidad de ellos (56%). Cabe señalar que al año 2015 alrededor del 85% de los establecimientos educacionales estaban

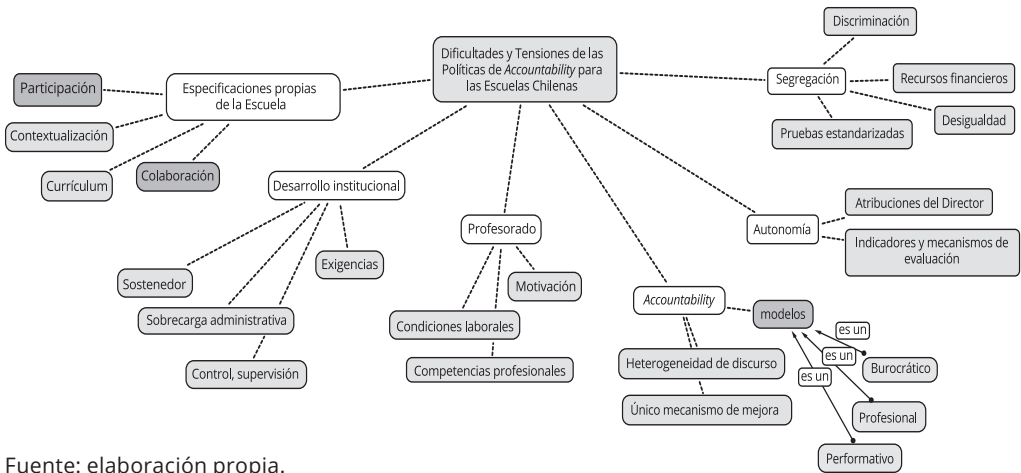
Se observa que las presiones que se ejercen a las escuelas son sobre los resultados de aprendizajes; el potencial cierre por no lograr movilizar desde la categoría de desempeño insuficiente; el énfasis en políticas de descentralización que promueven una gestión más administrativa que pedagógica, entre otros.

adscritos a la SEP (De la Vega y Picazo, 2016) y desde el año 2016 se extendió la cobertura para todos los niveles educativos (Chile. Ministerio de Educación, 2016).

### 5.1.2 Análisis de contenido

Respecto del análisis de los 28 artículos sobre las tensiones que las políticas de *accountability* provocan en la gestión de las escuelas públicas chilenas, como se puede observar en la Figura 3, se desprenden las categorías: Desarrollo Institucional, Autonomía, Segregación, *Accountability*, Profesorado y Especificaciones propias de las escuelas, con sus descripciones.

**Figura 3**  
**Categorías sobre tensiones de las políticas de *accountability***



Fuente: elaboración propia.

Al profundizar en las subcategorías se observa que las presiones que se ejercen a las escuelas sobre: los resultados de aprendizajes; el potencial cierre por no lograr movilizar desde la categoría de desempeño insuficiente; el énfasis en políticas de descentralización que promueven una gestión más administrativa que pedagógica; roles profesionales que se desarrollan más desde la supervisión ministerial hacia los sostenedores municipales, a diferencia de la prioridad de roles ya desempeñados por las escuelas y liceos; la mirada de la inclusión escolar con un desarrollo en solitario por los actores de las escuelas y en donde estos son interpelados a colaborar en prácticas

inclusivas por las políticas; y la fuerte crisis de la organización “escuela” para adaptarse a los cambios, que ha evidenciado la incapacidad para adecuarse a demandas crecientes y diferenciales.

Lo anterior coarta el desarrollo institucional de las escuelas, las cuales luchan para sobrevivir en el marco de un modelo de rendición de cuentas, pero que finalmente este las absorbe sin dejarlas avanzar y crecer institucionalmente de acuerdo a sus características y territorios. Esto se evidencia en las textualidades de los siguientes artículos:

“Para que la descentralización sea un proceso que supere lo netamente administrativo, es necesaria la coordinación y optimización de las acciones que los distintos actores involucrados realicen en función de la mejora de los procesos pedagógicos y sus resultados, delimitando roles y funciones complementarios que eviten superposiciones y amplíen eficientemente el impacto de las políticas públicas. Se requiere decidir, por una parte, qué tipo de roles se desarrollan desde la supervisión ministerial hacia los sostenedores municipales a diferencia de la prioridad de roles ya desempeñados con las escuelas y liceos, mientras que, por otra parte, implica decidir qué figuras locales puedan servir de mejor interlocución para la mejora de la gestión pedagógica descentralizada, en modo de superar los inconvenientes propios a los limitados recursos de las comunas pequeñas y de favorecer la asociatividad entre municipios” (art. 26).

“La crisis de la organización ‘escuela’ reside en parte importante en la incapacidad que ha mostrado para adecuarse a demandas crecientes y diferenciales producto de las políticas de *accountability*” (art. 6).

“Antes que nada, los sistemas de *accountability* se centran en los resultados de la educación. Ponen énfasis en la importancia del aprendizaje del alumno desde la preocupación excesiva en los ‘insumos’ y el ‘cumplimiento’” (art. 10).

“Presión constante por logros. Familias ausentes del trabajo escolar, violencia familiar, drogas. Presiones Mineduc. Ley Sep. Recursos Sep no llegan a las escuelas directamente, sino al DEM. Proceder de la Superintendencia de la Educación. Programas percibidos como invasivos: ATE. PIE. Plan de Apoyo Compartido (PAC). Presión SIMCE. El problema de los directivos efectivamente es lograr arar, porque si no cumplen con la ley y no siguen las instrucciones de las políticas, se pueden quedar sin escuela. Por eso, el sentido de la acción, por qué ‘arar’, está dado en buena medida porque alguien está vigilando, alguien va a venir a ver cómo están arando. Más que dialogar, hay que actuar” (art. 13).

**Se identifican las pocas atribuciones de toma de decisión que tienen los directivos escolares en el manejo de recursos humanos, financieros, logísticos, en la discusión de propuestas, acciones educativas y evaluativas para promover y movilizar las escuelas hacia trayectorias de mejoramiento escolar.**

Si se continúa estableciendo vínculos en las tensiones y dificultades que generan las políticas de *accountability* en la gestión y organización de las escuelas, aparece la categoría de autonomía en el análisis de los artículos. Es decir, cómo dichas políticas limitan la autonomía para liderar y gestionar los distintos procesos que ocurren en las escuelas. Al respecto, se identifican las pocas atribuciones de toma de decisión que tienen los directivos escolares en el manejo de recursos humanos, financieros, logísticos, en la discusión de propuestas, acciones educativas y evaluativas para promover y movilizar las escuelas hacia trayectorias de mejoramiento escolar. Esto se desprende de los siguientes hallazgos y reflexiones planteados en los artículos:

“El SIMCE fue pensado durante la Dictadura cívico-militar chilena. Fue adaptado por el Estado para crear una cultura de rendición de cuentas que progresivamente ha relegado y desplazado el rol que directivos, profesores, apoderados y estudiantes tienen sobre la evaluación educativa” (art. 5).

“Lo paradójico del tema es que la sensación ambiental sobre el despliegue de esta función refleja precisamente lo contrario: que los directivos carecen de autonomía y reales atribuciones para hacer más efectiva su tarea” (art. 7).

Defendemos la idea de que la evaluación debe ser un proceso democrático, de comunicación e interacción entre los diversos actores involucrados, lo que le otorga mayor legitimización (Tiana, 2008). Asumimos también que los resultados de la evaluación deben ser asumidos desde una mirada crítica y sistémica (Monarca, 2012a y 2012b), de proceso y en relación a muchos otros factores, puesto que en el sistema educativo interactúan distintos elementos o subsistemas, el aula, la comunidad y las políticas públicas (Malpica, 2011). Finalmente reconocemos que las evaluaciones sólo dan cuenta de lo que ocurre en un momento y que los resultados de las mismas deben asumirse de manera contextualizada y no estandarizada (art. 20).

Otra categoría que genera tensión y dificultades en las escuelas se refiere al profesorado, principalmente las competencias profesionales, motivación y condiciones laborales. Los artículos analizados refieren a la ausencia de competencias de los jefes de la Unidad Técnica Pedagógica y del profesorado para solucionar problemáticas curriculares y pedagógicas que derivan de los resultados de las evaluaciones estandarizadas. La presión que ejercen las políticas de *accountability* sobre la categorización de las escuelas en desempeños

(insuficiente, medio bajo, medio y alto), genera un estigma a toda la comunidad escolar en aquellas escuelas de desempeño insuficiente, provocando inestabilidad laboral producto de la posibilidad de cierre si en 4 años no avanza en su categoría de desempeño. A esto se suma la desmotivación de los docentes por trabajar en escuelas clasificadas como de bajo desempeño. Esto queda respaldado en las siguientes citas:

“Un obstáculo relevante es la ausencia de competencias de los jefes de Unidades Técnico Pedagógicas para solucionar los problemas que se presentan, es una declaración explícita de los distintos actores entrevistados, lo que implica un desafío para los diez liceos estudiados” (art. 1).

“Existen al menos cuatro mecanismos a través de los cuales la presión del sistema de *accountability* afecta las condiciones laborales de los docentes en escuelas de bajo desempeño: i) la clasificación genera un ‘estigma’ hacia las escuelas en la peor categoría; ii) reduce la autonomía en su labor pedagógica; iii) introduce inestabilidad laboral debido a la presión del cierre potencial del establecimiento; y iv) puede incrementar la carga laboral si les asignan más trabajo administrativo. Las presiones de *accountability* han generado cambios en el mercado laboral docente” (art. 15).

“Los sistemas de *accountability* escolar pueden desincentivar la disposición de los docentes a trabajar en escuelas clasificadas como de bajo desempeño, al ser las que enfrentan los mayores desafíos en términos de desempeño estudiantil y contextos socioeconómicos más adversos” (art. 26).

La penúltima categoría que emerge en el análisis es la de segregación. Los artículos revisados dan cuenta que las políticas de *accountability* instaladas para la gestión de los centros escolares no promueven la inclusión, sino más bien generan segregación y acentúan las desigualdades en las escuelas chilenas. Esto debido a las diferencias de recursos económicos y de gestión según dependencia administrativa. A saber:

“Existe desigualdad de recursos entre dependencias administrativas que impactan de manera directa la calidad ejercida por los centros educativos” (art. 22).

“Diferencias institucionales entre el sector público y privado y sus alcances. Relación Ministerio de Educación y Gestión Municipal” (art. 23).

“Igualar condiciones del sistema público con el sistema privado. Eliminar selección de alumnos, supervisión y asistencia técnica, potenciar

el PADEM, profesionalizar la gestión municipal, rendición de cuentas, convenios de desempeño, personalizar la enseñanza, adecuación del trabajo de aula, personalización de la enseñanza” (art. 21).

“Mientras que, por otra parte, implica decidir qué figuras locales puedan servir de mejor interlocución para la mejora de la gestión pedagógica descentralizada, en modo de superar los inconvenientes propios a los limitados recursos de las comunas pequeñas y de favorecer la asociatividad entre municipios” (art. 17).

La última categoría que surge del análisis es la referida a las especificaciones propias de las escuelas, sobre cómo afecta el *accountability* en el trabajo colaborativo y participación de todos los integrantes de la comunidad escolar y la consideración de los contextos propios de las escuelas:

“En cuanto a la estructura del modelo, faltaría por incorporar los Indicadores de Evaluación para cada uno de los Elementos de Evaluación. Dichos indicadores deben emerger de una discusión y análisis mayor, experto, participativo y democrático, recogiendo las especificidades propias del sistema de educación superior en Chile y de otros países que deseen trabajar con este modelo” (art. 4).

“La ausencia de intercambio y coordinación se asoció a que no siempre se lograba continuidad entre las propuestas metodológicas y pedagógicas del centro” (art. 15).

“De dos modos, se trata de estudios iniciales, por lo que se requiere de un mayor cúmulo de investigaciones, tanto cuantitativas como cualitativas, que examinen las interacciones entre la política nacional, los contextos socioeducativos y las prácticas escolares, y cómo estas se desarrollan a través del tiempo” (art. 16).

El modelo de *accountability* performativo en el ámbito de la gestión escolar, basado en evaluaciones de logro, resultados e incentivos que aseguren el cumplimiento de las expectativas definidas para las escuelas, es el que tiene mayor presencia en los artículos analizados (8 segmentos codificados).

El modelo profesional se observa a continuación con 6 segmentos codificados, donde la responsabilidad de la calidad de los resultados de aprendizaje de la escuela recae en los equipos directivos y profesores exclusivamente.

Finalmente, aparece el modelo burocrático (2 segmentos codificados), sobre el aseguramiento y cumplimiento de las normas, programas educativos y otras prácticas hacia todos los estudiantes.



Entre los efectos más dañinos que trae consigo la política de *accountability* se encuentra la estigmatización de las escuelas. Cuando la escuela se ubica en la categoría de desempeño insuficiente, la comunidad educativa en general se ve afectada por no alcanzar los resultados esperados con las consecuencias que eso trae.

## Discusión y conclusión

Del análisis de los 28 artículos seleccionados, en función de las tensiones y dificultades que producen las políticas de *accountability* en los centros escolares chilenos, emergen 4 categorías: Desarrollo Institucional; Autonomía; Profesorado y Especificaciones propias de las escuelas. Se evidencia cómo tales políticas influyen mayoritariamente en la autonomía, el desarrollo institucional, la segregación, el trabajo colaborativo y las condiciones de los docentes. Se observa mayor presencia del modelo performativo de *accountability* en los artículos analizados, seguido del modelo profesional.

Entre los efectos más dañinos que trae consigo la política de *accountability* se encuentra la estigmatización de las escuelas. Cuando la escuela se ubica en la categoría de desempeño insuficiente, la comunidad educativa en general se ve afectada por no alcanzar los resultados esperados con las consecuencias que eso trae tanto para los profesores y sus condiciones laborales, como también para los padres y sus hijos, quienes saben que sus logros en el aprendizaje se encuentran alejados de lo esperado y que eso impactará en su futuro. Por otra parte, aquellos centros educativos que logran ubicarse entre los resultados esperados, se encuentran permanentemente compitiendo por mantener o mejorar dichos resultados. Es inevitable preguntarse, si el foco es el resultado, qué pasa con el proceso, en especial si se tiene presente que la enseñanza y el aprendizaje son procesos que atañen tanto a los profesores como a los centros educativos y al país en general. Este resultado queda aún más alejado de lo esperado con la promulgación de la Ley N° 20.845/2015 de inclusión escolar, que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. En este sentido, es urgente revisar las políticas de *accountability* para que estén al servicio de la enseñanza y el aprendizaje de todas y todos los estudiantes y que su foco no solo sea el de rendir cuentas.

Otro de los aspectos necesarios de considerar en el sistema de rendición de cuentas que rige en los centros educativos tiene relación con que no promueve la participación de la comunidad de manera activa, ocupándose de identificar las razones de dichos resultados y las acciones que podrían llevar a cabo en una planificación organizada en la que se intenciona qué se va a hacer y cómo se va a realizar con la participación de la comunidad en la toma de decisiones. Por el contrario, la rendición de cuentas no deja espacio

**Las escuelas se ven enfrentadas a un sistema de aseguramiento de la calidad que se encuentra enmarcado en un paradigma de rendición de cuentas con altas consecuencias para los centros escolares, en donde agencias externas a la escuela son las que definen los estándares de eficiencia y efectividad educativa.**

para que el establecimiento se mire a sí mismo, detecte sus niveles de desempeño, tome decisiones y actúe conforme las necesidades y las características que posea, sino que restringe y limita la participación al logro de resultados, generándose una dicotomía entre la mejora educativa basada en el *accountability* y otra enmarcada en el foco pedagógico y mirada hacia el estudiante.

Lo anterior, visibiliza la “dificultad de avanzar de manera equilibrada entre dos lógicas y dos desafíos que cuentan con tan intensa tensión entre sí y ayudan a cuestionarse de si el logro de las expectativas de modernización y democratización en general, o de calidad y equidad educativa en este caso, pueden alcanzarse con una política como la descrita” (De la Vega y Picazo, 2016: 223).

Por otra parte, al no estar las políticas de *accountability* coordinadas con el currículum nacional, ocasionan una tensión entre la demanda que exige la estandarización de las prácticas de enseñanza orientadas al logro de resultados, en desmedro de la formación integral de los estudiantes con prácticas pedagógicas innovadoras y contextualizadas, como señala Falabella (2016).

Las evaluaciones implementadas dan cuenta de un momento y deben asumirse de manera contextualizada y no generalizada. Las evaluaciones estandarizadas en Chile generan discriminación, competencia y “producen altas consecuencias cuando sus resultados impactan directamente la vida de los estudiantes y las comunidades” (Campos y Guerrero, 2016).

Las escuelas se ven enfrentadas a un sistema de aseguramiento de la calidad que se encuentra enmarcado en un paradigma de rendición de cuentas con altas consecuencias para los centros escolares, en donde agencias externas a la escuela son las que definen los estándares de eficiencia y efectividad educativa. Según Parra y Matus (2016) los docentes indican que no se contextualiza en la relevancia de la información académica y psicosocial de los estudiantes y tampoco lo reportado por los apoderados, lo que permite contextualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de un establecimiento educacional.

Dentro del cuerpo de docentes se percibe una tecnificación y malestar, creado a partir de lo que Carrasco, Luzón y López (2019) denominan las consecuencias de la estandarización. La prueba de Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile (SIMCE) se ha convertido en el determinante de las prácticas de mejoramiento escolar, resultando una pedagogía centrada en la gestión que vincula el mejoramiento escolar con los resultados académicos.

Al buscar la vinculación entre el SIMCE y la labor docente, Campos y Guerrero (2016) indican que para los docentes este sistema de evaluación no considera aspectos centrales de su labor, pero son evaluados por ello. Su reputación como educadores y los comentarios que hace la sociedad sobre su rol son profundamente influenciados por los resultados de esta prueba, provocando en ellos sentimientos de indefensión y frustración. Esto afecta su motivación en el desempeño de su trabajo y su seguridad laboral.

Todo lo anterior se ve reforzado cuando las instituciones escolares utilizan estrategias de asistencia técnica que se preocupan solo por subir los resultados de la señalada evaluación. Es así como esta evaluación ha levantado una sensación de amenaza para las escuelas y sus actores, traduciendo un mal resultado en un posible cierre de una institución escolar, concluyendo que el miedo al SIMCE no es a la evaluación en sí misma, sino hacia sus consecuencias.

### Bibliografía

- Agencia de la Calidad de la Educación (2018), *Claves para el mejoramiento escolar*, Santiago, Agencia de la Calidad de la Educación, [https://archivos.agenciaeducacion.cl/060308MEJORAMIENTO\\_online.pdf](https://archivos.agenciaeducacion.cl/060308MEJORAMIENTO_online.pdf), 23-07-2021.
- \_\_\_\_\_ (2019), "PISA 2018. Entrega de resultados: competencia lectora, matemática y científica en estudiantes de 15 años en Chile", Santiago, Agencia de la Calidad de la Educación, [http://archivos.agenciaeducacion.cl/PISA\\_2018\\_Entrega\\_de\\_Resultados\\_Chile.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/PISA_2018_Entrega_de_Resultados_Chile.pdf), 23-07-2021.
- Alvario-Vidal, Celia; Arzola-Medina, Sergio; Brunner-Ried, José; Recart-Herrera, María; y Vizcarra-Rebolledo, Hilda (2000), "Gestión escolar: un estado del arte de la literatura", en *Revista Paideia*, N° 29, pp. 15-43.
- Asesorías para el Desarrollo (2007), "Gestión municipal de la educación: diagnóstico y líneas de propuesta; informe final", Santiago, Ministerio de Educación, <https://fdocuments.ec/document/gestion-municipal-de-la-educacion.html>, 23-07-2021.
- Assaél, Jenny; Acuña, Felipe; Contreras, Paulina; y Corbalán, Francisca (2014), "Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de *accountability* en Chile. Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en *recuperación*", en *Estudios Pedagógicos*, Vol. 40 N° 2, pp. 7-26.
- Ávalos Davidson, Beatriz (2014), "La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control", en *Estudios Pedagógicos*, Vol. 40 N° 1 (Especial), pp. 11-28.

- Bellei Carvacho, Cristián (2013), "El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena", en *Estudios Pedagógicos*, Vol. 39 N° 1, pp. 325-345.
- Bellei Carvacho, Cristián; Osses Vargas, Alejandra; y Valenzuela Barros, Juan Pablo (2010), *Asistencia técnica educativa: de la intuición a la evidencia*, Santiago, Universidad de Chile. Centro de Investigación Avanzada en Educación; Ocho Libros Editores.
- Bellei Carvacho, Cristián; Poblete Núñez, Ximena; Sepúlveda Cáceres, Paulina; Orellana Calderón, Víctor; y Abarca Cariman, Geraldine (2013), *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*, Santiago, UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>, 23-07-2021.
- Beltrán Véliz, Juan Carlos (2014), "Factores que dificultan la gestión pedagógica curricular de los jefes de Unidades Técnico Pedagógicas", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 19 N° 62, pp. 939-961.
- Bernstein Jiménez, Felipe e Inostroza Lara, José (2009), "Modernización municipal y un sistema de evaluación de su gestión. Propuesta de una arquitectura", en *Un mejor Estado para Chile: propuesta de modernización y reforma*, Consorcio para la Reforma del Estado, Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile; Consorcio para la Reforma del Estado.
- Campos-Martínez, Javier y Guerrero Morales, Patricia (2016), "Efectos indeseados de la medición de la calidad educativa en Chile. La respuesta de la sociedad civil", en *Cadernos CEDES*, Vol. 36 N° 100, pp. 355-374, <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/GVPDJVMdWhkC7Csfr77644L/?format=pdf&lang=es>.
- Cancino Cancino, Víctor y Vera Monroy, Leonardo (2017), "Políticas educativas de fortalecimiento de liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE", en *Revista Ensaio*, Vol. 25 N° 94, pp. 26-58, <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100002>.
- Carrasco Aguilar, Claudia; Luzón Trujillo, Antonio; y López Leiva, Verónica (2019), "Identidad docente y políticas de *accountability*: el caso de Chile", en *Estudios Pedagógicos*, Vol. 45 N° 2, pp. 121-136.
- Cavieles Fernández, Eduardo (2014), "La calidad de la educación como parte del problema. Educación escolar y desigualdad en Chile", en *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 19 N° 59, pp. 1033-1051, <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n59/11.pdf>.

- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (2010), "Planes de mejoramiento SEP: sistematización, análisis y aprendizajes de política", Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile, <https://www.yumpu.com/es/document/read/13073269/planes-de-mejoramiento-sep-sistematizacion-analisis-y-22-09-2020>.
- Chile. Ley N° 3.166 del 06 de febrero de 1980: autoriza entrega de la administración de determinados establecimientos de educación técnico profesional a las instituciones o a las personas jurídicas que indica, Santiago, Diario Oficial de la República de Chile, <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=70774>.
- Chile. Ley N° 18.956 del 08 de marzo de 1990: reestructura el Ministerio de Educación Pública, Santiago, Diario Oficial de la República de Chile, <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30325>.
- Chile. Ley N° 20.248 del 01 de febrero de 2008: establece Ley de Subvención Escolar Preferencial, Santiago, Diario Oficial de la República de Chile, <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001>.
- Chile. Ley N° 20.370 del 12 de septiembre de 2015: establece la Ley General de Educación, Santiago, Diario Oficial de la República de Chile, <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>.
- Chile. Ley N° 20.529 del 27 de agosto de 2011: Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización, Santiago, Diario Oficial de la República de Chile, <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635>.
- Chile. Ley N° 20.845 del 08 de junio de 2015: de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado, Santiago Diario Oficial de la República de Chile, <https://www.leychile.cl/N?i=1078172&f=2019-04-25&p=>.
- Chile. Ley N° 21.040 del 24 de noviembre de 2017: crea el Sistema de Educación Pública, Santiago, Diario Oficial de la República de Chile, <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/publicaciones/2018/08/18/42135/01/1448354.pdf>.
- Chile. Ministerio de Educación (2015a), "Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar", Santiago, Ministerio de Educación, [https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE\\_2015.pdf](https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf), 04-11-2021.
- \_\_\_\_\_ (2015b), "Antecedentes generales SEP", Santiago, Ministerio de Educación. Ayuda Mineduc, <http://www.ayudamineduc.cl>, 04-11-2021.

- \_\_\_\_\_ (2016a), "Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar", Santiago, Ministerio de Educación, <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/442/MONO-369.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- \_\_\_\_\_ (2016b), "Orientaciones para el apoyo técnico pedagógico al sistema escolar", Santiago, Ministerio de Educación. División de Educación General, <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2017/mono-826.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, 04-11-2021.
- \_\_\_\_\_ (2017a), "Revisión de políticas educativas en Chile: desde 2004 a 2016", Santiago, Ministerio de Educación. Centro de Estudios, [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/CBR\\_Mineduc-WEB.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/CBR_Mineduc-WEB.pdf).
- \_\_\_\_\_ (2017b), "Crea el Sistema de Educación Pública", Santiago, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237>.
- \_\_\_\_\_ (2020), "Estándares indicativos de desempeño para establecimientos y sus sostenedores", Santiago, Ministerio de Educación, <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14361>, 04-11-2021.
- Cox Donoso, Cristián (2003), "Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX", en *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*, Cristián Cox Donoso (ed.), Santiago, Editorial Universitaria.
- Darling-Hammond, Linda y Ascher, Carol (1991), "Creating Accountability in Big City School Systems", New York, ERIC Clearinghouse on Urban Education (Urban Diversity Series; N° 102).
- De la Vega Rodríguez, Luis Felipe y Picazo Verdejo, María Inés (2016), "La *accountability* de la calidad y equidad de una política educativa: el caso de la subvención escolar preferencial para la infancia vulnerable en Chile", en *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, N° 65, junio, pp. 193-224, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357546620007>, 08-06-2021.
- Donoso-Díaz, Sebastián y Benavides-Moreno, Nibaldo (2018), "Prácticas de gestión de los equipos directivos de escuelas públicas chilenas", en *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 23, pp. 1-28.
- Durán Sanhueza, Francisca (2018), "La evaluación de la calidad educativa en Chile: instrumentos de control y rendición de cuentas", en *Revista Educación, Política y Sociedad*, Vol. 3 N° 1, pp. 85-99.

- Educación 2020 (2017), “¿Cuánto ha avanzado la educación chilena en la última década? Y cuánto nos falta para llegar a la ‘meta’”, Santiago, Educación 2020.
- Elacqua Bid, Gregory; Figueroa Iglesias, Catalina; Martínez Vonderfecht, Matías; y Santos Morales, Humberto (2014), “Los efectos de las presiones de *accountability* en la movilidad de los docentes en escuelas de bajo desempeño”, Santiago, Ministerio de Educación. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación. Proyecto FONIDE N° F811312.
- Espínola Hoffmann, Viola y Silva Mendoza, María Ester (2009), “Competencias del sostenedor para una efectiva gestión del mejoramiento educativo en el nivel local: una propuesta”, Santiago, Universidad Diego Portales. Instituto de Políticas Públicas Expansiva.
- Etcheberrigaray Torres, Gabriel; Lagos Almuna, Juan; Cornejo Chávez, Rodrigo; Albornoz Muñoz, Natalia; y Fernández Ugalde, Rocío (2017), “Concepciones sobre docencia en el nuevo marco regulatorio del sistema escolar chileno”, en *Revista de Psicología*, Vol. 26 N° 1, pp. 1-13, <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2017.46693>.
- Falabella Ambrosio, Alejandra (2016), “¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad? Un estudio de casos en distintos contextos escolares”, en *Estudios Pedagógicos*, Vol. 42 N° 1, pp. 107-126, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100007>.
- Falabella Ambrosio, Alejandra y De la Vega, Luis Felipe (2016), “Políticas de responsabilización por desempeño escolar: un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno”, en *Estudios Pedagógicos*, Vol. 42 N° 2, pp. 395-413.
- Falabella Ambrosio, Alejandra y Opazo Bunster, Catalina (2014), “Sistema de aseguramiento de la calidad y procesos de mejoramiento: una mirada desde la gestión educativa; informe de estudio”, Santiago, Ministerio de Educación; UNESCO.
- Flick, Uwe (dir.) (2015), *El diseño de investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- Holloway, Jessica; Sorensen, Tore Bernt; y Verger Planells, Antoni (2017), “Global Perspectives on High-Stakes Teacher Accountability Policies: an Introduction”, en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 25 N° 85, pp. 1-14, <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.14507%2Fepaa.25.3325>.
- Hopkins, David A. (1989), *Investigación en el aula: guía del profesor*, Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias.

- Inostroza Inostroza, Fabián (2019), "La identidad de las educadoras diferenciales en tiempos de políticas de *accountability*", en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 28 N° 29, pp. 1-25.
- Joiko Mujica, Sara (2012), "El cuasimercado educativo en Chile: desarrollo y consecuencias", en *Diálogos Educativos*, Vol. 23 N° 12, pp. 148-175.
- Kickert, Walter Julios Michael (1995), "Steering at a Distance: a New Paradigm of Public Governance in Dutch Higher Education", en *Governance: an International Journal of Policy, Administration and Institutions*, Vol. 8 N° 1, pp. 135-157.
- Koretz Degree, Daniel (2013), "Adapting the Practice of Measurement to High-Stakes Contexts; Working Paper", Cambridge, Harvard University.
- Malpica Basurto, Federico (2011), "¿Qué impide a la calidad llegar al aula?: carencias de los sistemas de gestión de la calidad y la excelencia en su aplicación al sector educativo y formativo", en *Aula de Innovación Educativa*, N° 198, pp. 17-20.
- Marte Espinal, Rafael (2017), "Importancia de la gestión de políticas educativas y la influencia que tienen los organismos internacionales (OCDE, Banco Mundial, UNESCO y PREAL) en las reformas de los sistemas educativos", en *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, <http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/04/politicas.html/http://hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1704politicas>.
- Martínez Videla, María Victoria y Rossi Cordero, Andrea (2017), "Reflexiones para la gestión del aseguramiento de la calidad en la educación parvularia. De la evidencia internacional al caso chileno", Santiago, Ministerio de Educación. Centro de Estudios (Serie Evidencias; N° 36), <https://hdl.handle.net/20.500.12365/4476>.
- Martinic Valencia, Sergio y Elacqua Bid, Gregory (eds.) (2010), *¿Fin de ciclo? Cambios de gobernanza del sistema educativo*, Santiago, UNESCO; Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Marzano, Robert J. (2003), *What Works in Schools: Translating Research into Action*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Más Directivos (2018), "Modelo de la calidad de la gestión escolar", Santiago, Gobierno de Chile. Ministerio de Educación, [https://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca\\_digital\\_historica/orientacion/sin\\_ano/modelo\\_calidadge.pdf](https://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/orientacion/sin_ano/modelo_calidadge.pdf), 04-11-2021.
- Mayring, Philipp (2000), "Qualitative Content Analysis", en *Forum: Qualitative Social Research*, Vol. 1 N° 2, pp. 1-10, <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>.



- McMeekin, Robert Walter (2006), "Acreditación, *accountability* y mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas vulnerables", en *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Latinoamericana*, Vol. 39 N° 2, pp. 237-253, <http://rchd.uc.cl/index.php/pel/article/view/23929>.
- Mizala Salces, Alejandra y Torche, Florencia (2013), "¿Logra la subvención escolar preferencial igualar los resultados educativos?", Santiago, Espacio Público (Documento de Referencia; N° 9).
- Monarca, Héctor (2012a), "La influencia de los sistemas nacionales de evaluación en el desarrollo del currículo", en *Revista Perfiles Educativos*, Vol. 34 N° 135, pp. 164-176.
- \_\_\_\_\_ (2012b), "La racionalidad de las políticas de evaluación de la calidad de la educación", en *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 59 N° 1, pp. 1-9.
- Montecinos Sanhueza, Carmen (2014), "Análisis crítico de las medidas de presión propuestas para mejorar la formación inicial de docentes en Chile por el panel de expertos para una educación de calidad", en *Estudios Pedagógicos*, Vol. 40 N° 1 (Especial), pp. 285-301.
- Murillo Torrecilla, F. Javier (coord.) (2003), *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica: revisión internacional del estado del arte*, Bogotá, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España; Centro de Investigación y Documentación Educativa; Convenio Andrés Bello.
- OECD (2021), "Chile", en *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, Paris, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/f4247e89-es>, 04-11-2021.
- Parra Moreno, Victoria y Matus Sánchez, Gladys (2016), "Usos de datos y mejora escolar: una aproximación a los sentidos y prácticas educativas subyacentes a los procesos de toma de decisiones", en *Calidad en la Educación*, N° 45, pp. 207-250.
- Perticara Torilo, Marcela Cecilia; Román Carrasco, Marcela; y Selman Musalem, Javiera (2013), "Rendimiento escolar y uso de recursos de la Ley SEP", Santiago, Universidad Alberto Hurtado, <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/6639>, 05-11-2021.
- Pigozzi, Mary Joy (2004), *Quality Education and HIV/AIDS*, Paris, UNESCO.
- Pino Yancovic, Mauricio; Oyarzún Vargas, Gonzalo; y Salinas Barrios, Iván (2016), "Crítica a la rendición de cuentas: narrativa de resistencia al sistema de evaluación en Chile", en *Cadernos CEDES*, Vol. 36 N°100, pp. 337-354, <https://doi:10.1590/CC0101-32622016171362>.

- Politeia Soluciones Públicas (2007), "Estudio y mejoramiento de la gestión y calidad de la educación municipal; informe ejecutivo", Santiago, Ministerio de Educación; Politeia.
- Riquelme Silva, Guillermo; López Toro, Alberto; y Ciruela Lorenzo, Antonio (2018), "Propuesta de un modelo integral de *accountability* para la educación superior en Chile", en *Ciencia & Trabajo*, Vol. 20 N° 62, pp. 107-115.
- Robbins, Stephen P. y Coulter, Mary (2005), *Administración*, México, Pearson Educación, 8. ed.
- Salamon, Lester M. (2005), *The Tools of Government: a Guide to the New Governance*, Oxford, Oxford University Press.
- Tedesco, Juan Carlos (2014), "Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe: aportes para la agenda post 2015", en *Perfiles Educativos*, Vol. 39 N° 158, pp. 206-224.
- Tiana Ferrer, Alejandro (2008), "Evaluación y cambio de los sistemas educativos: la interacción que hace falta", en *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Vol. 16 N° 59, pp. 275-296.
- Universidad de Chile (2006), "Desarrollo de capacidades en el sistema de supervisión para el acompañamiento técnico pedagógico a los equipos de educación municipales", Santiago, Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Equipo de Psicología y Educación.
- Valenzuela Barros, Juan Pablo (2006), "Elementos financieros críticos relativos a la educación municipal", en *Revista Electrónica Agenda Pública*, N° 10.
- Villalobos Dintrans, Cristóbal y Quaresma, María Luisa (2015), "Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado", en *Convergencia*, Vol. 22 N° 69, pp. 63-84.
- Volante Beach, Paulo; Bogolasky Fliman, Francisca; Derby Allendes, Fabián; y Gutiérrez Jarpa, Gabriel (2015), "Hacia una teoría de acción en gestión curricular: estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática", en *Psicoperspectivas*, Vol. 14 N° 2, pp. 96-108.
- Weinstein Cayuela, José; Fuenzalida Ramírez, Angélica; y Muñoz Stuardo, Gonzalo (2010), "La subvención preferencial: desde una difícil instalación hacia su institucionalización", en *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*, Gregory Elacqua y Sergio Martinic (eds.), Santiago, UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe; Pontificia Universidad Católica de Chile.